

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

**PREFERENCE OSOB PRO TRÁVENÍ
VOLNÉHO ČASU U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ**

**PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PREFERENCE
OF PEOPLE FOR LEISURE TIME**

Bakalářská práce: 11–FP–KPP–36

Autor:

Denisa Mulačová

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Oto Dymokurský

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
49	4	4	1	14	3+1CD

V Liberci dne: 29. 6. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Denisa MULAČOVÁ**
Osobní číslo: **P09000310**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Preference osob pro trávení volného času u žáků 2. stupně ZŠ**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat, kdo je pro žáky 2. stupně vybrané ZŠ důležitou osobou pro trávení volného času, jak s těmito osobami tito žáci volný čas tráví a jaké jsou důvody těchto voleb.

Metoda: rozhovor, analýza produktů činnosti

Požadavky: nastudovat odbornou literaturu, zkonstruovat schéma rozhovoru, instruovat respondenty k provedení focení, provést rozhovory, vyhodnotit získaná data, vyvodit ze získaných výsledků závěry

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

MACEK, Petr; LACINOVÁ, Lenka. Vztahy v dospívání . 1. vydání. Brno : Barrister & Principal, 2006. 196 s. ISBN 80-7364-034-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie : Dětství a dospívání. 1. vydání. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. roz. čes. vydání. Brno : Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

NĚMCOVÁ, Marie. Rodinná fotografie. 1. vydání. Brno : Computer press, 2004. 184 s. ISBN 80-251-0350-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina et al. Pedagogika volného času : Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. 4.vydání. Praha : Portál, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Oto Dymokurský

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: 13. května 2011

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

dne 10. 05. 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Preference osob pro trávení volného času u žáků 2. stupně ZŠ

Jméno a příjmení autora: Denisa Mulačová

Osobní číslo: P09000310

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 29. 6. 2012

Denisa Mulačová

Chtěla bych poděkovat všem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Především děkuji vedoucímu práce, Mgr. Otovi Dymokurskému, za vedení práce, za jeho čas a trpělivost, mnoho rad z profesního života, které mi věnoval.

Děkuji všem žákům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, personálu Masarykovy základní školy Debř, za jejich čas a důvěru.

Děkuji svým rodičům za plnou podporu v období, kdy práce vznikala.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá tématem trávení volného času dospívajícími. Konkrétně se zaměřuje na to, s kým, jak a proč žáci 2. stupně vybrané základní školy tráví volný čas. V první části práce jsou vymezeny základní oblasti vztahující se k tématu práce, a to oblasti dospívání a volného času. V druhé části práce je popsáno výzkumné šetření provedené mezi žáky 2. stupně Masarykovy základní školy Debř. Výsledkem výzkumného šetření je, že dospívající vybrané základní školy tráví volný čas nejčastěji s vrstevníky, se kterými rozebírají témata, která je zajímají, a navštěvují s nimi zájmové činnosti. Vrstevníky volí proto, že jsou jejich kamarády, rozumí si, mohou se jim s leccíms svěřit a sdílejí společné zájmy.

Klíčová slova: dospívání, volný čas, žák, základní škola

ANNOTATION

Thesis deals with the issue of leisure time of adolescents. Specifically, it focuses on how, with who and why adolescent pupils of chosen elementary school spend leisure time. In the first part of the thesis core areas related to the topic of the thesis are defined – adolescence and leisure time. The second part of the thesis describes research carried out among the adolescent pupils of Masaryk Elementary School Debř. The results show that the adolescents of chosen elementary school spend their leisure time mostly with peers discussing topics of their interest, and attending leisure time activities. Peers are chosen because they are perceived as friends, understanding persons, persons of trust and individuals sharing common interests.

Keywords: adolescence, leisure time, pupil, elementary school

OBSAH

1	Úvod	10
2	Dospívání.....	11
2.1	Periodizace dospívání	11
2.1.1	Dělení dle M. Vágnerové.....	11
2.1.2	Dělení dle E. H. Eriksona	12
2.2	Změny v dospívání	15
2.2.1	Myšlení	15
2.2.2	Morálka.....	16
2.2.3	Emoce	17
2.2.4	Socializace	18
2.2.5	Potřeby.....	20
2.3	Interpersonální vztahy v dospívání.....	22
2.3.1	Vztahy s rodiči.....	23
2.3.2	Vztahy se sourozenci	24
2.3.3	Vztahy s vrstevníky	24
2.3.4	Vztahy s dospělými	26
3	Volný čas.....	27
4	Výzkumné šetření	32
4.1	Cíl a otázky výzkumného šetření	32
4.2	Vzorek výzkumného šetření	32
4.3	Metody a techniky výzkumného šetření	33
4.4	Výsledky výzkumného šetření	37
4.4.1	Analýza fotografií.....	37
4.4.2	Analýza rozhovorů	41
5	Diskuse	42
6	Závěr.....	45

7	Seznam literatury a zdrojů.....	47
8	Seznam příloh.....	49

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
např.	například
obr.	obrázek
příp.	případně
resp.	respektive
tab.	tabulka
tj.	to je
USB	univerzální sériová sběrnice

1 ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem si zvolila z osobního zájmu o volný čas. Díky zkušenostem, které jsem v průběhu několika let získala na táborech, v mateřské škole a v základní škole, jsem zjistila, že mě práce s dětmi a dospívajícími naplňuje a baví. Této práci bych se chtěla i nadále věnovat.

Zprvu jsem zcela přesně nevěděla, jak svůj zájem v široce vymezené oblasti volného času dospívajících zaměřit. Na jednu stranu mě zajímalo, jak dnešní dospívající tráví svůj volný čas, na druhou stranu jsem měla jasno v tom, že se nechci pouštět do žádného dotazníkového šetření, které by mapovalo stav pro nějakou širěji definovanou populaci. Protože pocházím z oblasti Mladoboleslavska, chtěla jsem téma zacílit na populaci, se kterou budu s největší pravděpodobností v budoucnu pracovat. To nakonec vedlo k rozhodnutí zvolit takový způsob výzkumného šetření, které bude mapovat dospívající z vybrané základní školy z okolí Mladé Boleslavi.

Abych nemusela pracovat s technikou dotazníku, kterou považuji pro práci s dospívajícími za nepřiliš atraktivní, zvolila jsem nakonec kombinaci analýzy produktů činnosti žáků (fotografie) a polostrukturovaných rozhovorů s žáky.

Práci jsem rozdělila na dvě části. V první části se zaměřuji na vymezení období dospívání z pohledu změn v oblasti myšlení, morálního uvažování, emočního prožívání, socializace, potřeb a vztahů. Dále je obsažena kapitola věnující se vymezení volného času, jeho funkcím a možnostem jeho trávení dospívajícími.

V druhé části popisuji výzkumné šetření, které bylo provedeno mezi žáky druhého stupně Masarykovy základní školy Debř. Pro výzkumné šetření si kladu otázky s kým, jak a proč tito žáci tráví svůj volný čas. Výsledky šetření jsou diskutovány.

2 DOSPÍVÁNÍ

Co je to dospívání? Jaké změny dospívajícího čekají a neminou? Na takové otázky se nejčastěji ptají rodiče těch dětí, které dospívají. Dalo by se říci, že toto období je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Každý adolescent ho prožívá odlišně velkou intenzitou. Jedná se o období mezi desátým až dvacátým rokem života. Dochází k celkové proměně jedince ve všech oblastech – somatické, psychické, sociální. Celý průběh dospívání je závislý na společenských a kulturních podmínkách, z nichž vyplývají očekávání a požadavky konkrétní společnosti ve vztahu k dospívajícím.

Je to životní etapa, pro kterou jsou typické znaky v rámci životního cyklu. Člověk se v tomto období hledá, přehodnocuje svá minulá rozhodnutí. Jedinec se snaží dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si vlastní identitu. Adolescent chce být co nejrychleji dospělý, chce mít stále více práv. Adolescent chce mít větší volnost v rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost za své činy a rozhodnutí bere neochotně. (Vágnerová, 2005)

2.1 *Periodizace dospívání*

Rozdělení dospívání se mezi jednotlivými autory odborných publikací liší. Někteří uvádějí rozdělení do dvou částí, jiní do více částí. Lze se setkat s členěním na pubertu a adolescenci, na časnou a pozdní adolescenci nebo na prepubertu (časná adolescence), pubertu (střední adolescence) a adolescenci (pozdní adolescence). Tato práce vychází při rozdělení dospívání z pojetí Vágnerové (2005), která dělí dospívání na ranou (11. – 15. rok života) a pozdní (15. – 20. rok života) adolescenci. Raná adolescence popisuje věkovou skupinu žáků, se kterou pracuje výzkumné šetření bakalářské práce, tedy žáci 2. stupně základní školy.

2.1.1 **Dělení dle M. Vágnerové**

Raná adolescence je označována jako pubescence, věkové rozmezí je většinou od jedenácti do patnácti let, kdy je nutno počítat s určitou individuální variabilitou. U každého adolescenta se znaky dospívání objevují v jiném věku. Nejnápadnější změnou je změna

tělesná. Mění se hlavně zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí. Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které mohou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven. Je to důležité pro rozvoj dalších kompetencí potřebných k emancipaci. U dospívajícího dochází ke změně způsobu myšlení, začíná abstraktně myslet a uvažuje i o variantách, které nejsou reálné. Dochází ke změnám emočního prožívání. Pubescent se začíná pomalu osamostatňovat od rodičů, spíše vyhledává přítomnost vrstevníků. Mezi vrstevníky se objevují důležitá přátelství, první lásky, experimenty s partnerskými vztahy. (Vágnerová, 2005)

Později se adolescenti snaží odlišit od ostatních, od dětí a dospělých. Tuto potřebu o změně signalizují do okolí tím, že upravují svůj zevnějšek. Dospívající jsou zastánci specifického životního stylu, mají jiný žebříček hodnot a jiné zájmy. Velkým a důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky, která končí kolem patnáctého roku. Dospívající se diferencuje do dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat jeho budoucí sociální postavení. Dospívající má větší svobodu v rozhodování o sobě samém, ale zároveň se snižuje pocit jistoty, který ze závislosti na rodině vyplýval. Snižuje se pocit jistoty ve společnosti, kde si svou pozici musí vydobýt. Dospívající zjišťuje, že svět není stále dobrý a bezpečný a že on není ve světě automaticky vítán a ceněn. (Vágnerová, 2005)

Pozdní adolescence je ohraničená od patnácti do dvaceti let života. V této době dochází k prvnímu pohlavnímu styku, dospívající se rozhoduje, kam dál do školy, nebo zda nastoupí do práce. Dospívající začíná být ekonomicky nezávislý. Se svými vrstevníky prožívá společné zájmy, zážitky. Pro dospívajícího to znamená, že si potvrzuje svou sociální identitu. Vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. V tomto období adolescent dosahuje plnoletosti, chápeme to jako jeden ze sociálních mezníků ve společnosti. Adolescent v osmnácti letech získává svobodu pro své rozhodování a je zodpovědný za své jednání. I v této fázi se adolescent hledá a rozvíjí svou identitu, která by se měla podobat co nejvíce jeho představám. To se projevuje větší snahou o sebepoznání, které probíhá v rámci vrstevnické skupiny. (Vágnerová, 2005)

2.1.2 Dělení dle E. H. Eriksona

Erik H. Erikson rozdělil ontogenetický vývoj člověka do osmi stádií. Pro jednotlivá stadia jsou dány typické problémy, se kterými se člověk setkává v konkrétním věku. V každém stádiu by měl člověk vyřešit nějaký psychosociální úkol, aby se mohl posunout v osobním

životě. Erikson adolescenci rozpracovává podle epigenetického modelu vývoje. „*Epigenetický přístup zdůrazňuje postupné utváření jedince, při kterém jedna konkrétní fáze vývoje (stadium) přechází v druhou, zpravidla kvalitativně vyšší. Přechod z jedné vývojové fáze do druhé fáze může být charakterizován pozitivním či negativním výsledkem při plnění vývojového úkolu.*“ (Macek, 2003, s. 18). Při nedosáhnutí uspokojivého výsledku může dojít ke krizi, kde se střetávají biologická, psychologická a sociální hlediska.

Vývoj osobnosti podle Eriksona je záležitostí celého života. „*Erikson svou teorii upozornil, že adolescence je velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti. Důležitá je vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů vývoje. Adolescenci nelze vytrhnout z kontextu jak předchozího tak ani následného vývoje.*“ (Macek, 2003, s. 19)

Fáze vývoje člověka podle Eriksona jsou (Macek, 2003):

1. fáze: důvěra proti nedůvěře (narození – 1. rok života)
2. fáze: autonomie proti nejistotě (1. – 3. rok života)
3. fáze: iniciativa proti vině (3. – 6. rok života)
4. fáze: přičinlivost proti méněcennosti (6. – 12. rok života)
5. fáze: identita proti zmatku (12. – 20. rok života)
6. fáze: intimita proti izolaci (20. – 25. rok života)
7. fáze: generativita proti stagnaci (25. – 50. rok života)
8. fáze: integrita proti zoufalství (50. rok života – smrt)

Čtvrtá fáze „*trvá od 6 let do 12 let. Školní věk je definován jako fáze snaživosti.*“ (Vágnerová, 2008, s. 12) Jedinec se snaží dosáhnout co nejlepšího výkonu. Vyhýbá se neúspěchu a z něho vyplývajícím pocitům méněcennosti. Bývá otevřený nové zkušenosti, rozvíjí rozumové schopnosti. Důležitou zkušeností je školní zkušenost, která ovlivňuje vývoj osobnosti jedince. (Vágnerová, 2008)

Pátá fáze trvá od 12 do 20 let. Dospívání je fází rozvoje identity. „*Vývojový úkol je zde formulován jako vytvoření identity vlastního já. V tomto procesu se rekapituluje*

všechny čtyři předchozí fáze vývoje, dospívající má sjednotit svou zkušenost se sebou samým do smysluplného celku.“ (Macek, 2003, s. 19)

Obr. 1: Stádia vývoje podle Eriksona (Macek, 2003)

Stadium vývoje							
1. Útlé dětství	2. Rané dětství	3. Předškolní věk	4. Školní věk	5. Adolescence	6. Raná dospělost	7. Dospělost	8. Zralý věk – stáří
důvěra vers. nedůvěra				perspektiva vers. zmatek			
	autonomie vers. nejistota			sebejistota vers. vys. sebeuvěd.			
		iniciativa vers. vina		experimentování vers. fixace			
			kvalita vers. podřadnost	učení se vers. neschopnost			
				identita vers. zmatek			
				sex. polarizace vers. bisexualita	intimita vers. izolace		
				vedení a řízení vers. zmatek		produktivnost vers. stagnace	
				ideol. závazek vers. zmatek			integrita vers. nevyrovnanost

„Diagonální řada na obrázku (Obr. 1) reprezentuje vývojové úkoly. V útlém dětství je formování bazální důvěry proti nedůvěře, v raném dětství vůle být sám sebou proti nejistotě, v předškolním věku iniciativní anticipace rolí proti jejich inhibici a ve věku školním úkolová identifikace proti pocitu marnosti a podřadnosti. Všechna stádia přispívají v adolescenci k utváření identity.

Formování identity má svoje průměty i v dalších třech stádiích, která zahrnují vývojové úkoly dospělosti a stáří. Utváření identity je chápáno jako celoživotní proces, nicméně pro adolescenci je to úkol centrální.

Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, tj. nesjednotí-li adolescent svoje dřívější emociální zkušenosti, reflektované potřeby i libidozní pocity, výkonové kapacity i identifikace do konzistentního celku, vzniká tzv. difúzní identita, tj. nepřítomnost či aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu, odlišného od ostatních. Difúzní či rozptýlená identita se ve svých důsledcích projeví až v následujícím stádiu – mladší dospělosti, kdy je vývojovým úkolem vytvoření intimity.“ (Macek, 2003, s. 19)

2.2 Změny v dospívání

V období adolescence dochází k mnoha změnám ve všech oblastech: biologické, sociální a psychické (duševní). Biologické změny se týkají těla, sociální změny utváření sociálního postavení ve společnosti, psychické změny myšlení, vnímání atd. Všechny adolescentní změny spolu souvisejí.

2.2.1 Myšlení

V dospívání dochází k proměně způsobu uvažování. Podle Piageta mezi 7. a 12. rokem života dochází k utváření konkrétních a od 12. roku života formálních operací. Ve stádiu konkrétních operací dítě začíná logicky přemýšlet o objektech a událostech. Dokáže třídit předměty, věci podle typického znaku, například velikosti a rozměrů. Ve stádiu formálních operací dokáže adolescent logicky přemýšlet o abstraktních pojmech, zabývá se abstrakcí, budoucností. (Strnadová, 2009)

„Pro dospívajícího je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl být, resp. měl být. Realita je pro něj pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, ale i o těch, které nejsou reálné a je málo pravděpodobné, že by mohly nastat.“ (Vágnerová, 2008, s. 103)

Typické znaky myšlení dospívajících jsou (Vágnerová, 2008, s. 103-105):

- 1) Adolescent si uvědomuje různé možnosti, což jedinci přispívá k rozšíření a obohacování úvah. *„Formálně logické operace umožňují posuzovat problém z více hledisek.“* Adolescent se dokáže na problém podívat jinak, než jak to vidí

on sám. Můžeme to brát jako předpoklad k pochopení různorodosti názorů jiných lidí.

- 2) Dospívající začíná přemýšlet systematictěji. Začíná pracovat s informacemi jinak než před tím. Dovede přemýšlet o různých způsobech řešení. Přístup mladšího školáka je jednodušší, stačí mu jen jedno řešení daného problému a neuvažuje o dalším možném.
- 3) Dospívající bývá často kritický a má sklon polemizovat, je přesvědčený, že jeho argument je jasný a zřetelný, aby ho pochopil každý. Pokud má někdo jiný, odlišný názor, adolescent to vnímá jako neochotu či omezenost. Dospívající preferuje jen jeden názor, který si vymyslel on sám, a nehodlá o něm pochybovat, je příliš zaujatý svými úvahami.
- 4) Dospívající používá radikalismus jako svou obranu proti nejasnosti. Projevem radikalismu může být například zkratková generalizace, kdy jeden z učitelů dá žákovi špatnou známku a žák tuto situaci zobecní na to, že všichni učitelé jsou nespravedliví.
- 5) V pozdní adolescenci je typická flexibilita a schopnost používat nové způsoby myšlení.
- 6) Dospívající dokáže lépe odhadnout své schopnosti a možnosti. Sám umí posoudit míru náročnosti určitého úkolu, který je mu zadán. Uvažuje racionálně, ale také iracionálně, je to způsobeno například nízkou sebedůvěrou či strachem ze selhání.

2.2.2 Morálka

Americký psycholog Lawrence Kohlberg je tvůrcem jedné z nejznámějších koncepcí vývoje morálního myšlení. Na jeho koncepci měla vliv Piagetova teorie kognitivního vývoje. Kohlberg rozlišuje tři stádia morálního vývoje a každé stádium dále dělí do dvou stupňů (Macek, 2003):

1. stádium: předkonvenční morálka (předškolní věk)

- orientace na vyhnutí se trestu

- orientace na získání odměny

2. stádium: konvenční morálka (školní věk až dospělost)

- orientace na obraz hodného dítěte
- orientace na dodržování pravidel

3. stádium: postkonvenční morálka (dospělost až stáří)

- orientace na společenskou smlouvu
- orientace na univerzální etické principy

K období adolescence se vztahuje hlavně období konvenční morálky (Macek, 2003). Konvenční morálka je založena na principech, které adolescent odvozuje z jednání lidí v nejrůznějších situacích v jeho okolí. Chce být dobrým v očích druhých, na nichž mu záleží, a tak se přizpůsobuje, aby se vyhnul nesouhlasu ostatních. Překonáním takto definovaného principu morálky se adolescent začíná orientovat na autoritu, kdy *„dodržuje sociální pravidla, zákony, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit a vzniku vlastních pocitů viny.“* (Strnadová, 2009, s. 58)

2.2.3 Emoce

V jednotlivých obdobích života jsou emoční projevy odlišné a právě v období dospívání se objevují velké změny v citovém prožívání. Projevují se náladovost a větší labilita. Dospívající je rozladěn svým chováním, ztrácí dřívější stabilitu a citovou jistotu. Citové prožitky bývají velmi proměnlivé, jedinec může na tu samou událost reagovat pokaždé úplně jinak. Změny nálad jsou pro dospívajícího nepříjemné, někdy i on sám si není schopen vysvětlit, proč takhle reaguje, a ptá se sám sebe: *„Proč mě tahle situace naštvala? Proč brečím?“*. Adolescent se snaží pochopit, co se s ním vlastně děje.

Změna emočního prožívání se navenek může projevat větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Proměnlivost nálad může vést ke vzniku konfliktů s rodiči, spolužáky, učiteli. Adolescenti bývají uzavřenější, než byli dříve. Adolescenti se snaží nedávat své city najevo, především pokud se jedná o pocity smutku, trapnosti, ponížení.

Většinou oni sami nemají ve svých citech jasno a nedokáží vysvětlit, proč se tak zrovna cítí.

*„Na časnou adolescenci, tj. na období pohlavního dozrávání, se dá největší měrou vztáhnout starší názor, že se jedná o čas zvýšené **emoční lability**, posunů nálad k negativním rozladům, období krizí a pocitových zvrátů.“* (Příhoda, 1967, in Macek, 2003, s. 47). *„Souvisí to s hormonálními změnami, se zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričnosti, s vysokou potřebou sebehodnocení, resp. s horováním a nadšením pro určité osoby a ideály, které vytvářejí pro sebehodnocení referenční rámec. Sebehodnocení je kolísavé, sebecit je labilní.“* (Švancara, 1975, in Macek, 2003, s. 47)

U dospívajících se objevuje vztahovačnost, stává se výrazem pro osobní nejistotu, převážně v období, kdy se adolescent hledá (hledá vlastní identitu). V období adolescence narůstá negativismus, hostilita a agresivita. Malý problém adolescent hodnotí jako více závažný, než ve skutečnosti je. Reakce jiných lidí na jeho chování mu poskytují zpětnou vazbu. Většinou to bývají informace, které jsou kritického rázu. Adolescent si zvyšuje pocit nejistoty a zhoršuje si sebehodnocení. Občas utíká od reality do fantazie. Představuje si situace, které nedokáže reálně řešit, nebo prožívá role, které ve skutečném světě nelze prožít. *„Ke konci adolescence dochází ke stabilizaci emočního prožívání, starší adolescenti už nebyvají tak náladoví a citově labilní. Důvodem je hormonální vyrovnění a adaptace organismu na pohlavní dospělost.“* (Vágnerová, 2008, s. 108)

U všech adolescentů emoční průběh není stejný a u každého se emocionalita projeví jinak intenzivně. V emocionalitě hraje roli styl výchovy, sociální faktory a kulturní faktory.

2.2.4 Socializace

Socializací se rozumí začleňování jedince do společnosti. Dochází k určitým proměnám, kdy se z novorozeněte stává člověk jakožto kulturní bytost, která je schopna fungovat v dané společnosti. Od člověka se očekává, že se naučí a osvojí si základní kulturní návyky, návyky denního života a mateřský jazyk. Osvojování určitých návyků probíhá skrze mechanismy socializace, kterými jsou hra, učení, přejímání rolí, osobní zkušenost a její modifikace. Socializací člověk prochází po celý život.

Za prostor primární socializace je brána rodina dítěte, v níž žije a je vychováváno. V rodině si dítě osvojuje jazyk, sociální role, hodnoty a normy. Škola je považována za prostředí sekundární socializace. Ve škole si jedinec osvojuje znalosti a společenská pravidla. Dalšími socializačními činiteli jsou vrstevnické skupiny, dospělí, pracovní prostředí, politické dění ve společnosti a další. (Helus, 2007)

Součástí socializace je i osvojování sociálních rolí. Sociální role jsou očekávaným způsobem chování člověka v daném postavení ve společnosti. Změny v sebehodnocení adolescenta v interpersonálních situacích vedou i k dovednosti přijímat nové sociální role. Podle Roberta Selmana se v průběhu adolescence tato dovednost rapidně zvyšuje. Selman rozlišuje v ontogenetickém vývoji pět stádií, která čísluje od 0 do 4. Stádia vyjadřují různou úroveň porozumění interpersonálnímu prostředí a různou míru dovedností ve vztahu k sociálním rolím. Do období adolescence spadají dvě poslední stádia. (Macek, 2003):

Stádium 0 : egocentrický úhel pohledu (3. až 6. rok života)

Stádium 1: osvojování rolí na základě informací od druhých (6. až 8. rok života)

Stadium 2: vědomé přebírání rolí (8. až 10. rok života)

Stádium 3: vzájemné osvojování rolí (10. – 12. rok života)

Stádium 4: osvojení společenského systému rolí (12. rok života a výše)

Pro stádium 3 je typické vzájemné osvojování rolí a týká se věku od 10 do 12 let. Dochází ke zvyšování kognitivní kapacity a dospívající je schopný se podívat na sociální situaci z pozice třetí osoby. Přátelské vztahy přestávají fungovat na bázi jednoduché reciprocity. Ve vztahu k rodičům dospívající začíná chápat význam trestu, začíná si uvědomovat, že i rodiče mají své potřeby, zájmy a osobnostní zvláštnosti, které určitým způsobem ovlivňují vzájemné vztahy. (Macek, 2003)

Ve stádiu 4 dochází k osvojování společenského systému rolí a týká se věkové skupiny od 12 let a zasahuje až do dospělosti. Dospívající si dokáže sociální situaci představit ze subjektivního hlediska všech zainteresovaných. Uvědomuje si, že může sám sebe ovlivňovat a měnit. Přátelské vztahy jsou více založeny na společných prožitcích, se souběžně prožívanou potřebou určité nezávislosti. Jedná se o nalezení rovnováhy mezi

chtěnou závislostí a nezávislostí. Vztahy k autoritám, k rodičům jsou založeny na vzájemném respektu a autonomii.

Selmanova stádia korespondují s Piagetovými stádii vývoje myšlení. *„Přijímání nových rolí je vnitřně propojeno se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace. Tj. s reflexí a hodnocením sebe v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých. Člověk sám sebe nejen definuje, ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah.“* (Macek, 2003, s. 24-25)

2.2.5 Potřeby

S nástupem dospívání se mění potřeby adolescentů. *„Změna uvažování ovlivní i postoj k základním psychickým potřebám a způsob jejich uspokojování.“* (Vágnerová, 2008, s. 104)

Co je potřeba? *„Potřebou se tedy nerozumí pouze něco, co člověku chybí, ale také a hlavně to, k čemu člověk skrze ni směřuje.“* (Pichaud, Thareauová, 1998, s. 36) Lidské potřeby dělíme na primární a sekundární. Mezi primární lidské potřeby zařazujeme spánek, teplo, odpočinek atd. Sekundární lidské potřeby řadíme mezi city vyšší. Vyšší city souvisejí se společenským vědomím člověka. Vznikají v průběhu socializace, při postupném vrůstání, začleňování jedince do společnosti. (Strnadová, 2009)

Nejznámějším autorem, který se zabýval teorií lidských potřeb, je americký psycholog Abraham Herold Maslow. Hierarchii lidských potřeb zobrazuje jako pyramidu. V dolní části pyramidy se objevují základní fyziologické potřeby a na vrcholu pyramidy se nachází potřeby seberealizace. Pojetí vychází z předpokladu, že by měly být uspokojeny nejdříve nižší potřeby, a pak mohou být uspokojovány vyšší potřeby.

Obr. 2: Maslowova hierarchie potřeb (Maslowova pyramida, 2012)



Základnu Maslowovy pyramidy potřeb tvoří základní tělesné a fyziologické potřeby. Jedná se o základní potřeby člověka, mezi které patří jídlo, spánek, pití. Rovnovážný stav organismu, kdy nám nic nechybí, nazýváme homeostáza. Většina těchto základních potřeb je v dospívání uspokojena. (Vágnerová, 2008)

Druhý stupeň pyramidy tvoří potřeba bezpečí a jistoty. Jedná se o potřeby vázané na minulé zkušenosti a aktuální prožitky. V adolescenci se objevuje nová dimenze, kdy jedinec přemýšlí o své budoucnosti. Nový způsob uvažování vede ke zdroji nejistoty, jedince láká vyzkoušet si něco jiného, lákavějšího než je jeho dosavadní zkušenost. Pocit jistoty a bezpečí by měla zajišťovat rodina. (Vágnerová, 2008)

Třetí stupeň pyramidy obsahuje potřebu lásky, přijetí a sebepatříčnosti. V dospívání jsou tyto potřeby velice důležité. Je potřeba, aby adolescent komunikoval s vrstevníky a s rodiči a byl tak v kontaktu se společností. Především naplňuje potřebu někam patřit (do nějaké skupiny), být milován a podporován (rodinou a přáteli). Adolescent chce být druhými lidmi přijímán takový, jaký je. Pokud tato potřeba není naplněna, může se objevit pocit osamělosti, úzkosti, deprese. (Vágnerová, 2008)

Čtvrtý stupeň pyramidy nese potřebu uznání a úcty. Adolescent potřebuje uznání, pochvalu od rodičů, dospělého, spolužáků. Chce být užitečný, chce cítit, že je přijímán vrstevníky. Má potřebu respektovat a být respektován, ale také potřebuje sebeúctu. Pokud nedojde k uspokojení těchto potřeb, dochází k pocitům méněcennosti a nízké sebedůvěře. (Vágnerová, 2008)

Vrchol pyramidy tvoří potřeba seberealizace. Jedinec začíná přemýšlet o svých budoucích možnostech a perspektivách. Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění. (Vágnerová, 2008)

2.3 Interpersonální vztahy v dospívání

Interpersonální vztah nebo také mezilidský vztah vyjadřuje osobní vztah člověka k druhému člověku nebo k více lidem. Vztah je založen na budování vztahu a jeho udržení. Mezilidské vztahy mohou mít podobu jak dobrých vztahů, tak i špatných vztahů. Vztah by měl být vždy oboustranně pozitivně brán, aby každému v něm něco dal.

V adolescenci jsou interpersonální vztahy velice důležité. Období dospívání je v některých pozdějších vývojových stádiích bráno za klíčové, a to především z důvodu přejímání rolí partnerských, rodinných, profesních a přátelských. „*Způsobilost adolescenta obstat v interpersonálních vztazích je zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie a vědomí vlastní účinnosti a také kritériem samostatnosti při jeho rozhodování.*“ (Macek, 2003, s. 52)

Důležitým aspektem interpersonálních vztahů je komunikace mezi ostatními lidmi. Pokud adolescent zvládá vyjádřit svůj názor, dovede položit druhému otázku a zároveň ho požádat o jeho názor, naslouchat druhým, nemá tak problémy s vnitřním napětím a agresivitou. Cítí se sebejistější při navazování blízkých osobních vztahů, je si vědom, že má emoční podporu mezi druhými, získává skrze svou komunikaci určitou sociální prestiž. (Macek, 2003)

V období adolescence se rozšiřuje výjimečnost interpersonálních vztahů i prostor, ve kterém se uplatňuje potřebné chování (škola, kroužky, brigáda aj.). Na vztahy s rodiči je potřeba nahlížet trochu jinak než doposud. Vztahy k dalším osobám mají velkou osobní hodnotu. Dospívající navazuje kontakty s vrstevníky a někteří se stávají velmi dobrými kamarády, přáteli, partnery atd. (Macek, Lacinová, 2006)

2.3.1 Vztahy s rodiči

V období dospívání jsou vztahy mezi dospívajícími a rodiči velmi rozdílné. Výzkumy nepotvrzují tvrzení, že vztahy rodičů s adolescenty jsou vždy konfliktní, jak si mnoho lidí myslí. Vztah k rodičům se vyvíjí od dětství a konflikty, které dospívání přináší, nelze brát jako novou kvalitu. Výzkum A. Petersenové dokazuje, že většina adolescentů si s rodiči spíše rozumí. Časté konflikty a větší nesoulad s rodiči se objevují u skupiny dospívajících s rizikovým chováním. Rizikové chování zde bylo přítomno již dříve, ještě před obdobím adolescence. (Macek, Lacinová, 2006)

Adolescent si uvědomuje, že má jiný názor než jeho rodič. Adolescent se musí naučit říkat svůj názor. Umět vyjádřit nesouhlas je nezbytnou součástí dospívání. *„Vážné konflikty a nepochopení je ovšem třeba oddělovat od potřeby sebeprosazení v rodině a vůči rodičům. Ta se objevuje hned na počátku dospívání, v průběhu adolescence se pak rozšiřuje na potřebu akceptace vlastní osoby a ke konci období dospívání i na potřebu osobní autonomie.“* (Macek, Lacinová, 2006, s. 26)

Celkově je důležitý styl komunikace mezi dospívajícím a rodiči. Důležitou roli v dospívání hraje zájem rodičů o své děti, výchovný styl a emoční zangažovanost. (Parish, 1987, in Macek, Lacinová, 2006) Dospívající by měl mít dobrý pocit, že může před svými rodiči říci svůj názor, komunikovat s nimi, i když ne vždy s ním souhlasí a on s nimi. Tyto dobré vztahy mohou přispívat k sebeprosazení a sebepotvrzení. Naopak, když k této situaci nedojde, může mít adolescent menší sebevědomí. Existují rodiče, kteří se nezajímají o činnosti jejich dospívajícího dítěte ve volném čase. U těchto rodičů vzniká více konfliktů, případně nemusí vznikat žádné konflikty, pokud si adolescent dělá, co chce, a rodičům je to jedno.

Záleží na tom, jak moc jsou rodiče schopni komunikovat, být otevření k dospívajícím. Výzkum třináctiletých adolescentů ukázal, jak se hodnotí na základě toho, jak se chovají, a jak je hodnotí rodiče. Ukázalo se, že pokud je alespoň jeden z rodičů vnímán adolescentem jako otevřený a vstřícný, zjišťujeme u adolescenta vyšší sebedůvěru. Naopak pokud je matka vnímána jako chladná a nezajímající se o své dítě v období adolescence, je u adolescenta vnímána nižší sebedůvěra. Adolescentům jde o zájem rodičů, emoční oporu a komunikačního partnera, nikoliv o úplnou nezávislost na rodičích.

Nástup dospívání vede k nové kvalitě uvědomění, ze které vyplývá potřeba potvrdit si svoji vlastní hodnotu. V rodinných vztazích jde o zrovnoprávnění pozice jedince v rodině. (Macek, Lacinová, 2006)

2.3.2 Vztahy se sourozenci

Vztah mezi sourozenci závisí na věkovém rozdílu. Čím menší věkový rozdíl mezi sourozenci, tím si lépe rozumí. Sourozenci mají některé společné zájmy, podobné potřeby jsou příslušníky stejné generace a navzájem se ovlivňují. Sourozenci jsou často mediátorem konfliktů s rodiči. Uvádí se, že pokud je věkový rozdíl mezi sourozenci větší než čtyři roky, nebo menší než jeden rok, tak se vztahy mezi nimi zlepšují a méně soupeří. Při věkovém rozdílu dva až tři roky je jejich vztah spíše negativní. (Macek, 2003)

2.3.3 Vztahy s vrstevníky

Vrstevnické vztahy mají v období dospívání velký význam, dalo by se říci až nezastupitelný. Vztahy s primárními osobami, rodiči, ovlivňují vztahy další.

Vrstevnický vztah je speciálním a unikátním typem vztahu. Mezi adolescenty dochází k poskytování názorů, pocitů, zkoušení určitých vzorců chování, a to i bez větších závazků, než jak tomu bývá u jiných vztahů. Adolescenti vnímají skupinu vrstevníků jako zdroj komunikace, dochází v ní k interakcím. Adolescenti jsou rádi napodobováni a rádi napodobují někoho jiného.

Ve vrstevnických skupinách se dospívající cítí dobře, jestliže cítí, že je vrstevníky slyšen, viděn a oceňován. Tyto pocity posilují adolescenta v jeho pozici ve skupině a v jeho chápání výjimečnosti ve skupině. Adolescenti často sdílejí stejné problémy, stejnou pozici, nejistoty a nejasnosti, které prožívají. (Macek, 2003) Je to právě vědomá povaha vrstevnických vztahů, které nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému. Seltzerová (1989, in Macek, 2003) mluví o adolescenci jako o „vrstevnické aréně“. Nejde až tak o přátelství, ale jde především o srovnávání, porovnávání mezi dospívajícími.

Vrstevnické vztahy pomáhají dospívajícímu odpovědět na otázku: „*Kdo jsem?*“. Vrstevníci si dávají zpětnou vazbu, která je důležitá pouze tehdy, když se týká jich samých. Charakter vrstevnických vztahů se v průběhu adolescence mění. Největší důležitost se vkládá do rané adolescence, dospívající jsou více vnímáni jako diferencovanější a více se angažují v různých svých aktivitách. Adolescenti mohou být členy různých skupin, například ve školních třídách, ve sportovních kroužcích, zájmových organizacích atd. (Macek, 2003)

Podle Dunphyho (1963, in Macek, 2003) existuje klasifikace vývoje vrstevnického vztahu. V rané adolescenci vznikají malé skupiny – party. Skupiny mají kolem tří až deseti členů, ale většinou se objevují skupiny s polovičním počtem členů kolem šesti. Jsou neformální, to znamená, že nemají přesně daná pravidla, skupina vznikla spontánně na základě společných zájmů či sympatií. Skupiny jsou buď dívčí, nebo chlapecké, je málo časté, že by skupiny v časně adolescenci byly smíšené. Členům jde o každodenní komunikaci, řešení problémů, dění ve škole, doma, ve společnosti, na sociálních sítích. Skupina má vůdčí osobnost, kterou ostatní obdivují. Členové skupiny většinou bydlí blízko sebe. (Macek, 2003)

Tím, že adolescent patří do určité skupiny, dostává určitý sociální status a pocit vlastní hodnoty. „*Vztahy mezi vrstevníky jsou prostorem pro získávání a testování vlastní sociální kompetence a hodnoty.*“ (Macek, 2003, s. 58) Pokud se dospívající nikam nezařadí, pociťuje to jako sociální stigma. Sociální stigma znamená, že adolescent je odlišný od ostatních s negativním sociálním dopadem na adolescenta.

„*Chování vrstevníků ve skupině je zdrojem standardů chování, ovlivňuje významně procesy rozhodování v běžných každodenních situacích, je příležitostí pro osvojování nových rolí, pro nápodobu, modelování a pro zpětnou vazbu o vlastním chování. V situacích, kdy rodiče nefungují jako žádoucí modely chování, slouží v tomto smyslu právě vrstevníci, hlavně u vrstevníků, kteří si málo věří. Sílu standardu má i skupinová konformita, která v určitém stupni chrání adolescenty před požadavky autorit. Argument typu „dělá to tak každý, koho znám“ má v diskuzích s dospělými svou váhu.*“ (Lloyd, 1985, in Macek, 2003, s. 58)

Specifickým vrstevnickým vztahem je blízké přátelství. Mezi děvčaty je častější než u chlapců. Funkce přátelských vztahů je u dívek a chlapců odlišná. U dívek je důležitá otevřená komunikace, upřímnost, důvěra, sdílení pocitů. U chlapců je blízké přátelství

založeno na společných zájmech a aktivitách. Chlapci nejsou tak emočně zaangažováni jako dívky, větší význam má pro ně socialita, která se objevuje až později na střední škole. Blízké přátelství v adolescenci mezi dívkou a chlapcem není tak časté. (Macek, 2003)

2.3.4 Vztahy s dospělými

Okolo adolescentů se neustále vyskytuje mnoho důležitých osob, které je mohou nějak ovlivnit. Mluvíme o rodinných členech, vrstevnících, mohou to být učitelé či vychovatelé, vedoucí kroužků, sportovních oddílů, sousedi nebo cizí lidé, se kterými adolescent naváže subjektivní významný vztah. Když se řekne vztah adolescenta s dospělými, většině z nás se vybaví spojení s emočními scénami, nepochopení mezi nimi, ale nemusí tomu tak být. Adolescent může za dospělým přijít s žádostí o pomoc, radu. (Macek, Lacinová, 2006)

Kde se adolescenti setkávají a seznamují s dospělými mimo rodinu? Adolescenti se setkávají s dospělými v mnoha různých prostředích, poněkud však ve škole. Ve škole se setkávají s učiteli coby reprezentanty určité role. Kolem jedenácti let přecházejí žáci na druhý stupeň základní školy, kde se styl výuky mění a vyučuje zde v podstatě více učitelů než na prvním stupni základní školy. Kontakt s předchozím učitelem na prvním stupni je omezen nebo přerušen. (Macek, Lacinová, 2006)

„Podle Davisové (2003) fungují učitelé jako socializační činitelé a z této funkce mohou ovlivnit kvalitu sociálních a intelektuálních zkušeností žáků vštěpováním hodnoty vzdělání, motivováním se k učení, vytvářením pozitivního, motivujícího učebního klimatu ve třídě, pomáháním žákům naplnit svou potřebu někam patřit, spoluprací na formování sociální identity a poskytováním opory pro vývoj emočních, behaviorálních a akademických dovedností.“ (Macek, Lacinová, 2006, s. 89)

Každý učitel je jiný, každý učitel preferuje jiný styl výchovy, a to se odráží na tom, jak ho žák vnímá, jaký vztah si vytvoří k učení a dalšímu vzdělávání. Pro formování vztahu je důležité, zda učitel sám chce zlepšit vztah mezi ním a žákem, nebo jestli si chce zachovat svou formální roli. Je prokázáno, že vztah s učitelem vnímaný jako podporující se u žáků druhého stupně základní školy pojí s pozitivnějším vztahem ke škole obecně, kdy pozitiva trvají až na střední školu. (Macek, Lacinová, 2006)

3 VOLNÝ ČAS

Vymezení volného času není jednoduché, definic existuje mnoho a také existuje mnoho způsobů, jak trávit volný čas. V polovině 20. století se zvýšil zájem o volný čas a začaly vznikat nové prostředky k jeho trávení. (Hofbauer, 2004)

Joffre Dumazedier, francouzský sociolog, ve svém díle *Vstříc společnosti volného času?* definuje volný čas jako „komplex aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky (i mimo biofyzickou péči o vlastní osobu), jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil se, nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu.“. (in Spousta, et al., 1996, s. 62)

Pod pojmem volný čas si představujeme relaxaci, uvolnění, zábavu a sport. Každý z nás tráví volný čas jinak, ale smysl trávení volného času je u každého člověka stejný. Člověk dělá tuto činnost, aby uspokojil své potřeby, pro zábavu, pro relaxaci a odpočinku si od každodenního pracovního vytížení. Způsob trávení volného času je zcela na člověku a je tudíž dobrovolný.

Smékal uvádí, že „volný čas je časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy člověk vybírá činnosti nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a přímé zážitky.“. (Vážanský, Smékal, 1995, s. 17)

Pedagogický slovník definuje volný čas jako „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého utváření a na základně svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 274)

Pávková (2002) uvádí, že na volný čas můžeme nahlížet z několika různých hledisek:

- **ekonomické hledisko** – zabývá se především průmyslovou a finanční stránkou;
- **sociologické a sociálně psychologické hledisko** – jak volnočasové aktivity ovlivňují a vytvářejí mezilidské vztahy, zda jsou tyto vztahy zlepšovány, jak způsob trávení volného času ovlivňuje prostředí, v němž jedinec vyrůstá a žije;

- **politické hledisko** – jak moc bude stát zasahovat do řízení, správy a činností volnočasových zařízení;
- **zdravotně-hygienické hledisko** – dává přednost podpoře, rozvoji jedince v tělesném a psychickém vývoji;
- **pedagogicko-psychologické hledisko** – bere ohled na individuálnost každého jedince a motivuje ho k takovým činnostem, které ho uspokojují, dále poskytuje prostor pro pocit jistoty a pro všestranný rozvoj.

Jaký je hlavní úkol volného času? Řada autorů se snažila vymezit a zároveň definovat volný čas a funkci volného času:

- Hofbauer (2004):
 - odpočinek – regenerace pracovních sil;
 - zábava – regenerace duševních sil;
 - rozvoj osobnosti – spoluúčast na vytváření kultury.
- Sue (in Hofbauer, 2004):
 - psychosociologická – uvolnění, zábava, rozvoj;
 - sociální – socializace, příslušnost k nějaké skupině;
 - terapeutická;
 - ekonomická – profesní činnost.
- Opaschowski (in Hofbauer, 2004):
 - rekreace – potřeba zotavení, osvěžení zdraví, spánku, odpočinku a dobrého pocitu;
 - kompenzace – potřeba vyrovnaní, rozptýlení, vědomého užívání života a potěšení, odstranění zklamání a frustrací;
 - edukace – potřeba poznání, učebního podněcování, aktivizace vlastních možností jednání, učení jednat v rolích a dalšího učení;

- kontemplace – hledání smyslu života;
- komunikace – potřeba sdělení, kontaktu, touha nebýt sám, empatie, láska;
- integrace – potřeba společnosti, tvoření skupin, hledání emocionální jistoty, uznání a kolektivního vztahu, sociální učení;
- participace – potřeba sociálního sebepojetí, účastenství a angažovanosti, úsilí o společné cíle a realizaci společných záměrů;
- enkulturace – potřeba kreativního rozvoje a účast na kulturním životě.

Volný čas v mé práci chápu jako čas, ve kterém mají žáci svobodnou volbu, s kým a jak jej budou trávit. Ve volném čase žáci dělají takové činnosti, které je baví, dělají je rádi, přinášejí jim vnitřní uspokojení a uvolnění. Nejedná se o povinnosti, které musí dělat, ale o činnosti, které dělají z vlastní vůle.

A jak je to s možnostmi trávení volného času dospívajícími? V období dospívání se jedinec zajímá o široké spektrum volnočasových aktivit. Dospívající svůj volný čas tráví aktivně či pasivně. Aktivně trávený volný čas je jedním z prvků zdravého životního stylu a součástí prevence sociálně patologických jevů. Osvojování si aktivního trávení volného času vzniká v rodině, dále ve škole a v dalších institucích realizujících volnočasové aktivity. Možnosti trávení volného času můžeme dělit na formy organizované a neorganizované. (Hofbauer, 2004)

Organizované formy trávení volného času jsou takové aktivity, které probíhají ve školách či v odborných vzdělávacích zařízeních. Patří sem jednorázové (příležitostné) aktivity, které prohlubují obsah vyučovacího procesu, nebo mají oddechovou funkci. Mezi jednorázové aktivity řadíme návštěvy historických památek, kulturních a sportovních akcí, soutěžních utkání, lyžařské výcvikové zájezdy a školy v přírodě. (Hofbauer, 2004)

Pravidelnou zájmovou činností myslíme zájmové kroužky a sportovní družstva. Tato činnost podporuje individuální rozvoj účastníků se jedince. Další organizovanou formou trávení volného času jsou aktivity v rámci školních klubů a školních družin. Školní kluby a školní družiny vznikly po druhé světové válce jako zařízení výchovy a péče o děti zaměstnaných rodičů. Školní družina je určena pro děti na prvním stupni základní školy, děti z druhého stupně navštěvují školní kluby. Některé činnosti se přesouvají do institucí

volného času mimo školu (domy dětí a mládeže, základní umělecké školy, dobrovolná sdružení, tělovýchovné a sportovní organizace). (Hofbauer, 2004)

Výchova mimo vyučování „*probíhá mimo vyučování, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná, uskutečňuje se převážně ve volném čase*“ (Pávková, 2002, s. 37) Plní čtyři funkce (Pávková, 2002):

- výchovně vzdělávací – usměrňování, uspokojování zájmů a potřeb dětí a mládeže, společně s nabýváním nových poznatků, návyků a dovedností;
- preventivní – důraz je kladen na prevenci negativních a nežádoucích vlivů ve společnosti (drogová závislost, alkoholismus, kriminalita, záškoláctví, šikana, rasismus atd.);
- zdravotní – přispění k vhodnému režimu dne a tím i vytváření zdravého životního stylu pomocí pohybu, pobytu venku, duševní očisty;
- sociální – ve smyslu sdružování, suplování sociální funkce rodinné, sdílení radosti s ostatními atd.

Neorganizované (spontánní) formy trávení volného času mají na starosti „*zařízení vytvářející podmínky podle aktuálního zájmu jednotlivců i skupin, vymezené pouze provozní dobou a pedagogicky a organizačně ovlivňované jen nepřímo.*“ (Hofbauer, 2004, s. 89) Do této skupiny patří veřejná sportoviště, hřiště, haly, tělocvičny, plavecké bazény, cyklostezky, lanová centra, kina, taneční a hudební kluby, muzea, galerie, knihovny atd. Tato centra jsou vymezena provozní dobou, například u plaveckého bazénu je zajištěn dohled, ale na hřištích dohled dospělé osoby není. Jedinec na hřištích musí dodržovat určitá pravidla, která na tomto místě platí. U těchto činností je dobré, že si můžeme zvolit podle vlastního uvážení a časových možností kdy a jaká zařízení navštívíme.

Zájmové činnosti vykonávané ve volném čase můžeme dělit na (Pávková, 2002):

- společenskovední – studium cizích jazyků, sběratelství;
- pracovně-technické – práce s různými materiály (dřevo, papír), modelářské práce;
- přírodovědné – chovatelství, rybářství aj.;

- esteticko-výchovné – výtvarné (malba, kresba, dekorativní práce, návštěvy výstav), hudební (sborový a sólový zpěv, hudební hry, tanec, cvičení při hudbě, hra na hudební nástroje, poslech hudby), literárně-dramatické (četba, přednes, dramatizace, pokusy o literární a dramatickou tvorbu, návštěvy kulturních představení v divadle, kině, besed s umělci aj.);
- tělovýchovné, sportovní a turistické – kondiční cvičení, zdravotní cvičení, tanec, rytmická gymnastika, atletika, sportovní hry, drobné pohybové hry, sezónní sporty a zábavy (plavání, bruslení, lyžování atd.), turistika, cykloturistika, návštěvy a sledování sportovních soutěží aj.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíl a otázky výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je získat přehled o tom, jak a s kým žáci 2. stupně vybrané základní školy tráví svůj volný čas a jaké jsou důvody jejich voleb. K naplnění stanoveného cíle si práce klade následující výzkumné otázky:

O1: Jak tráví dospívající z vybrané základní školy volný čas?

O2: S kým tráví dospívající z vybrané základní školy volný čas?

O3: Jak si dospívající z vybrané základní školy vysvětlují, že tráví volný čas právě s těmito osobami?

4.2 Vzorek výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření jsem zvolila Masarykovu základní školu Debř. Tuto školu jsem vybrala hned z několika důvodů: škola se nachází v blízkosti mého bydliště, se školou jsem absolvovala několik školních akcí a znám se s většinou tamějších pedagogů. Škola se nachází blízko Mladé Boleslavi a řadí se spíše mezi malé školy. Nachází se v klidné lokalitě blízko řeky Jizery. Škola je obsluhována městskou hromadnou dopravou Mladé Boleslavi. V roce 1999 prošla škola celkovou rekonstrukcí od kabinetů a tříd přes kuchyň a jídelnu až po fasádu. Areál školy tvoří jedna velká budova, ke které přiléhá školní hřiště a krytý bazén. Škola funguje několik desítek let, má k dispozici 9 tříd a vzdělává se v ní na 160 žáků. Ve škole vyučuje 13 učitelů. Ve škole je k dispozici školní družina, která funguje před vyučováním i po něm. Je vybavena hračkami, deskovými hrami, kuchyňkou, televizí a dílnou. Škola je plně vybavena moderní technikou (každá třída má interaktivní tabuli), k dispozici je počítačová učebna, kuchyňka, hudební učebna, učebny chemie, fyziky, cizích jazyků a tělocvična, která je kromě vyučování využívána také pro kulturní akce. (Informace o naší škole, 2012)

Obr. 3: Masarykova základní škola Debř



Na 2. stupni Masarykovy základní školy Debř jsem oslovila čtyři třídy (6. až 9. ročník) s celkovým počtem 69 žáků. Použila jsem metodu samovýběru, která je založena na dobrovolnosti účasti oslovených respondentů na výzkumném šetření. Sami žáci tedy měli možnost se rozhodnout, zda se zúčastní výzkumného šetření či nikoliv. Žákům nebylo za jejich participaci na výzkumném šetření nic slíbeno, protože byla účast malá. Výzkumného šetření se nakonec zúčastnilo 24 žáků, což je 35 % oslovených respondentů. K oslovení žáků jsem použila letáčky, které jsem sama navrhla a vyrobila (viz Příloha 1).

Tab. 1: Respondenti výzkumného šetření

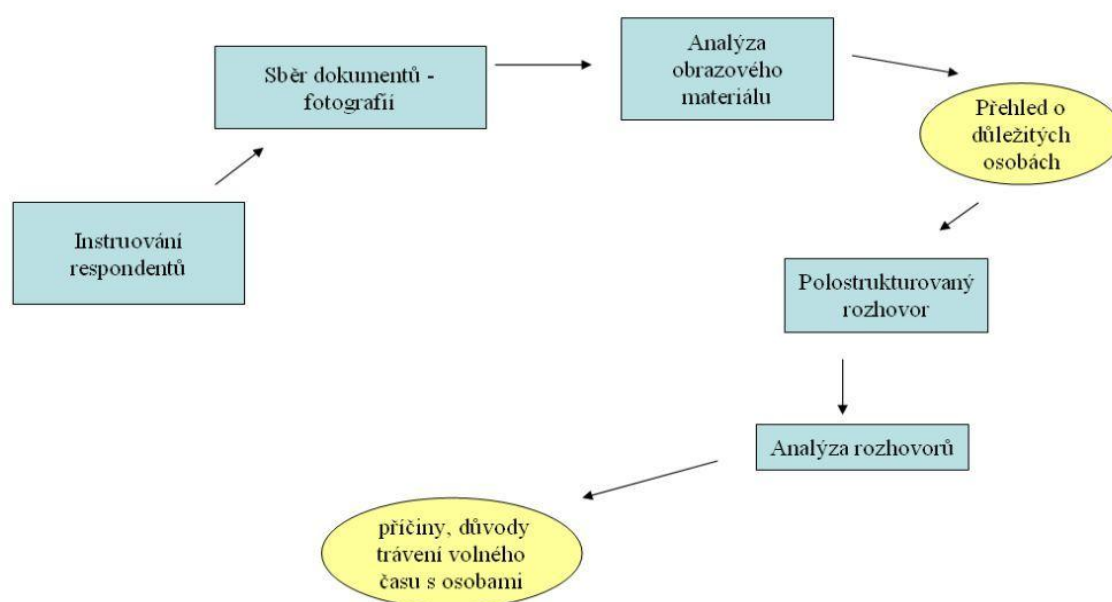
třída	dívky	chlapci	celkem
6. třída	3	3	6
7. třída	4	2	6
8. třída	1	3	4
9. třída	6	2	8
celkem	14	10	24

4.3 Metody a techniky výzkumného šetření

Pro naplnění cílů bakalářské práce a pro získání odpovědí na výzkumné otázky je potřeba se zamyslet, jaká výzkumná metoda je pro sběr dat vhodná. Na počátku jsem stála před rozhodnutím, zda půjdu cestou dotazníkového šetření, v němž bych sice získala data od více respondentů a práce s nimi by pro mne nebyla tak náročná, nebo zda zvolím jiný způsob, jak prozkoumat zvolenou oblast.

Nabízela se možnost provedení rozhovorů podle předem daného schématu, které by pomohly získat informace potřebné k zodpovězení položených otázek. Vzhledem k tomu, že jsem realizovala výzkumné šetření mezi žáky 2. stupně vybrané základní školy, a protože tématem výzkumného šetření byl volný čas, chtěla jsem, aby byli žáci vtaženi více, než jen kdybychom si povídali. Proto jsem zvolila poněkud odlišné schéma výzkumného šetření (Obr. 4).

Obr. 4: Schéma výzkumného šetření



Ve výzkumném šetření jsem použila metodu analýzy produktů činnosti (fotografií) a polostrukturovaný rozhovor. Prvním krokem bylo instruování žáků k jejich focení volného času.

Každý žák měl během jednoho týdne nafotit 20 fotografií, na kterých ukáže, jak a s kým tráví svůj volný čas. Aby žáci hned do druhého dne nezapomněli, co jsem od nich potřebovala udělat, vytvořila jsem letáčky s důležitými informacemi (viz Příloha 1). Na pozadí letáčků jsem umístila fotoaparát, což mělo signalizovat, že půjde o focení.

Prostřednictvím textové informace jsem uvedla, kolik fotografií má žák nafotit, že má každou fotografii opatřit popiskem a moji e-mailovou adresu pro případ, že by měl nějaké dotazy.

Instruování žáků bylo provedeno v pondělí 2. 12. 2011, kdy jsem postupovala od 6. po 9. třídu. Z celkového počtu 69 žáků bylo instruktáži přítomno 63 z nich. Pomocí neřízeného rozhovoru jsem vysvětlila, o co v mém výzkumném šetření jde, co přesně potřebuji od žáků a ověřovala jsem si otázkami, zda všichni porozuměli tomu, jaký je jejich úkol. Komunikaci s žáky jsem pojala v přátelské rovině, aby neměli strach se na něco zeptat. Chtěla jsem, aby svůj podíl na mém výzkumném šetření vnímali jako určitý způsob zábavy. I proto byl zvolen formát fotografie, který je vzhledem k rozšíření fotoaparátů mezi žáky, především v mobilních telefonech, populární. Dokladem může být aktivita žáků na sociálních sítích, kam průběžně umisťují své fotografie z každodenního života.

Nejvíce úkol zaujal šestou třídu, kde se žáci domlouvali i na společném odpoledním focení. Na plakát si napsali datum, kdy mají fotografie přinést. Ostatní třídy působily o něco méně nadšeně. Objevovaly se i reakce: „*Proč bych měl/a něco dělat, když z toho nic nebude mít*“.

V druhém kroku jsem nechala žáky, aby pořídili fotografie pro následnou analýzu. Na focení jsem žákům nechala jeden týden. Žáci měli na letáčku uvedený můj e-mail, aby mě mohli v případě jakékoli nejasnosti a dotazu kontaktovat. E-mail využili během týdne dva žáci.

Po uplynutí týdne na focení jsem se v pondělí 9. 12. 2011 vrátila do školy pro fotografie. Fotografie byly pořízeny digitálním fotoaparátem, tedy i jejich předání bylo v elektronické podobě na flash disku, nebo jsme je přetáhli z mobilního telefonu do počítače přes USB kabel.

V šesté třídě jsem získala materiál od třech dívek a dvou chlapců z celkového počtu 16 žáků. V sedmé třídě jsem fotografie dostala od dvou dívek a jednoho chlapce z celkového počtu 17 žáků. V osmé třídě jsem získala materiál od jedné dívky a dvou chlapců z celkového počtu 11 žáků. Z deváté třídy jsem obdržela fotografie od dvou dívek a dvou chlapců z celkového počtu 19 žáků.

Ve všech třídách jsem slyšela argumenty typu: „*Jé, já jsem na to zapomněl/a.*“ Na tuto skutečnost jsem byla připravena, a proto jsem nabídla těm, kteří si dali práci s nafocením svého volného času a fotografie zapomněli doma, že se ve škole zastavím ještě jednou. Do školy jsem dorazila ve čtvrtek 12. 12. 2011. Své fotografie přineslo dalších 8 žáků. Ostatním, kteří měli zájem mi fotografie ještě dodatečně dodat, jsem nabídla, že je mohou zaslat na můj e-mail uvedený na letáčku, který obdrželi minulý týden. Fotografie na můj e-mail poslali dva žáci. Celkem jsem tedy získala fotografie od 24 žáků (Tab. 1).

U fotografií získaných od žáků jsem následně provedla jejich analýzu, která se zaměřila na osoby a činnosti, které byly zobrazeny, a titulky, kterými žáci opatřili každou fotografii. Po provedené analýze fotografií jsem zformulovala okruhy otázek, na které jsem se chtěla ptát v rozhovorech s žáky. Připravené otázky měly sloužit jednak k případné revizi analýzy fotografií (např. z důvodu ne zcela přesného pochopení obsahu titulku u fotografie atp.), jednak k získání dat k zodpovězení třetí výzkumné otázky (proč žáci s lidmi zobrazenými na fotografiích tráví svůj volný čas). Ke každému žákovi jsem si připravila okolo šesti otázek, které se lišily na základě toho, jaké fotografie žák pořídil. Kompletní seznam předpřipravených otázek je k dispozici v Příloze 2.

Výhodou zvoleného postupu byla možnost změny pořadí otázek, zařazení doplňujících otázek či jejich variace. Polostrukturovaný rozhovor mi umožnil ujistit se o pochopení žakových výpovědí blíže kladením ujišťujících a vysvětlujících otázek typu: „*Pochopila jsem to správně, že...*“.

Rozhovory jsem uskutečnila s těmi žáky, kteří odevzdali fotografie. Rozhovory probíhaly ve škole mimo třídu, kdy jsem měla k dispozici volnou místnost. S žákem jsem seděla u stolu na stejné komunikační úrovni. Vždy jsem nejdříve s žákem prohodila pár neformálních slov (např. „*Co máš právě teď za předmět?*“, „*Co jsi dělal o víkendu?*“), aby ho opustila nervozita a příliš se nestresoval tím, na co se jej budu ptát. Pak jsem volně navázala připravenými otázkami k fotografiím.

Připravené otázky jsem měla vytištěné a odpovědi žáků jsem zapisovala na připravený arch papíru. Odpovědi jsem doma přepsala do elektronické podoby a zpracovala je. Rozhovor poskytlí všichni žáci, kteří odevzdali fotografie. Výsledky rozhovorů jsem nakonec propojila s výsledky analýzy fotografií.

4.4 Výsledky výzkumného šetření

4.4.1 Analýza fotografií

Fotografie odevzdalo 24 žáků z 63 oslovených. Více jsou zastoupeny dívky (58 %) než chlapci (42 %). Výsledek odpovídá poměrovému zastoupení pohlaví žáků na 2. stupni vybrané základní školy.

Při analýze fotografií jsem zjistila, že pro žáky nebylo snadné nafotit osoby, s kterými tráví svůj volný čas. Na druhou stranu jim nedělalo velké obtíže zachytit způsoby, jakými tráví svůj volný čas (např. učím se, sportuji, jdu jíst, spím, koukám se na televizi). Někteří žáci nafotili méně než 20 fotografií, jak znělo zadání, a některým fotografiím chyběl popis. Většina odevzdaného materiálu však splňovala všechny podmínky zadání.

Vzhledem k počtu respondentů budou výsledky uváděny souhrnně za celý soubor, neboť dělení podle ročníků a pohlaví by nemělo dostatečnou vypovídací hodnotu. Fotografie jsem analyzovala postupně po jednotlivých třídách. Nejprve jsem se zaměřila na osoby, s kterými žáci tráví volný čas. Objevovaly se jak fotografie, které zachycovaly tyto osoby bez přítomnosti žáka samotného, ale také fotografie, na nichž s těmito osobami byl žák zachycen.

Osoby

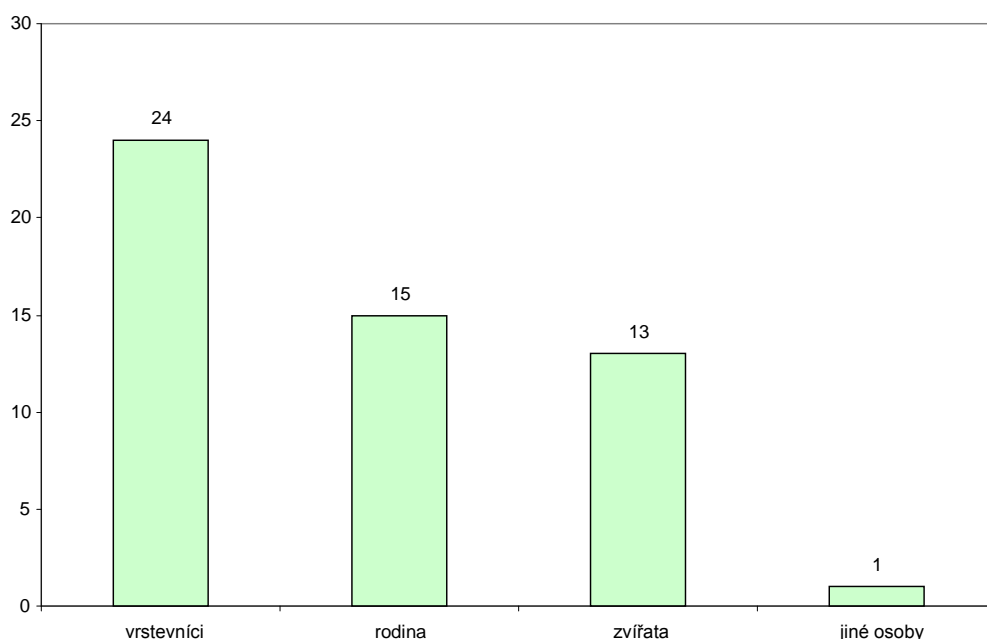
Nejčastěji se na fotografiích objevovali **vrstevníci**, a to **stejného pohlaví** jako byl žák, resp. žákyně. Jednalo se jak o spolužáky či žáky ze stejné školy, ale také o další osoby. V jediném případě se na fotografii žákyně osmé třídy objevil vrstevník opačného pohlaví. Jak se později v rozhovoru ukázalo, dívka je spolužáky vnímána jako outsider, což mohlo ovlivnit její volbu vrstevnického vztahu.

Druhou skupinu osob tvoří **rodinní příslušníci**. Ti se častěji objevují u žáků šestých a devátých tříd, a to především u chlapců. 9 žáků vyfotografovalo své sourozence, 7 žáků vyfotografovalo své rodiče, 3 žáci vyfotografovali své bratrance/sestřenice a 2 žáci vyfotografovali své prarodiče.

Pouze v jediném případě se na fotkách objevila osoba mimo vrstevnický kolektiv či rodinu. Žákyně deváté třídy vyfotila svoji **učitelku francouzštiny**, se kterou tráví každý týden několik hodin.

Netradiční součást této kategorie pak tvoří **zvířata**, nejčastěji psi (12 žáků), kočky (4 žáci) a v jednom případě kůň, na kterém žákyně deváté třídy jezdí závodně již několik let.

Graf 1: Osoby, se kterými dospívající tráví volný čas



Aktivita

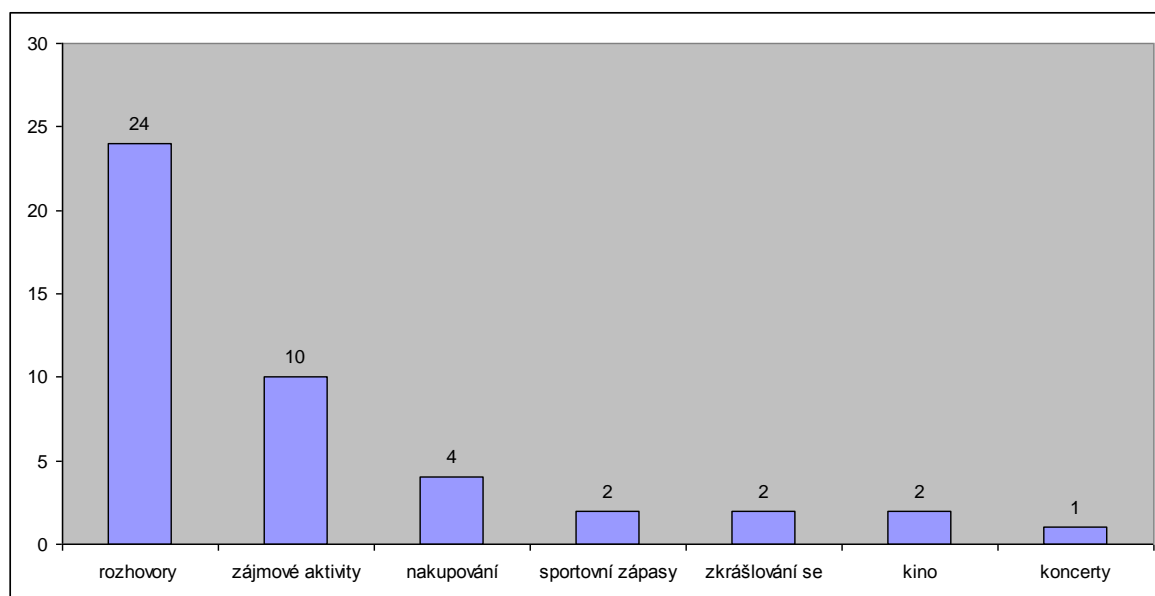
Při analýze volnočasových aktivit, které žáci zachytili na fotografiích, se objevily dvě velké kategorie. Jednak aktivity, při kterých je žák v kontaktu s dalšími osobami (100 %), a dále aktivity, při kterých je žák sám bez přítomnosti dalších osob (83 %).

Obecně žáci nejčastěji se svými vrstevníky tráví volný čas venku (např. zahrady, hřiště, parky, ulice města) rozhovory o tématech, která jsou pro ně aktuální, případně volí formu procházky (92 %). To se děje v době mezi dopoledním a odpoledním vyučováním a po vyučování. Společně pak také tráví čas v rámci zájmových aktivit (42 %). Objevily se

jak sportovní kroužky (hokej, fotbal, plavání, ping pong, air softbal, jízda na koni), tak umělecké činnosti (hra na hudební nástroj, zpěv).

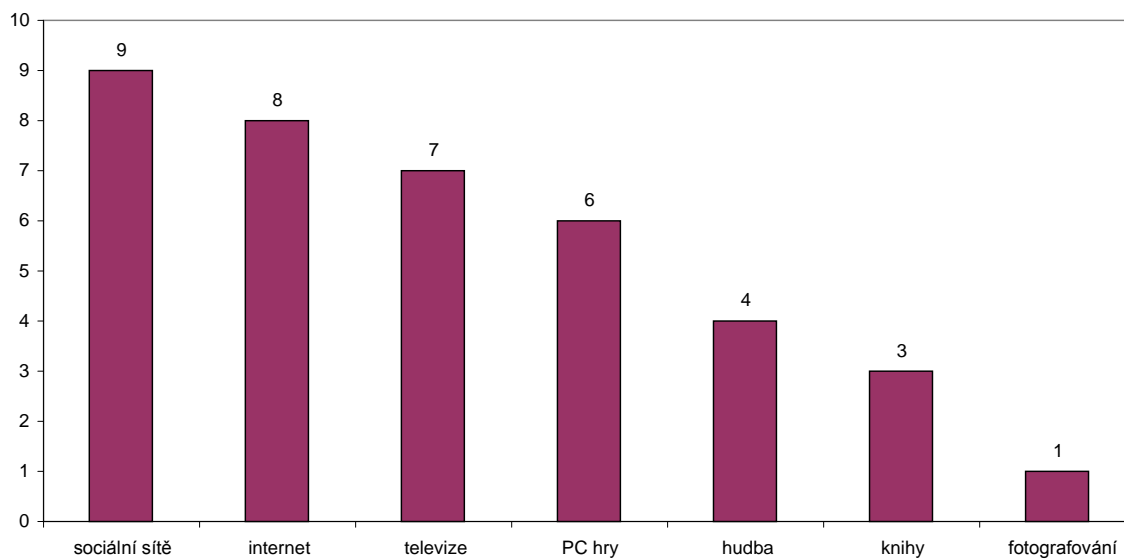
Určitou měrou je zastoupeno i navštěvování kulturních akcí, např. promítání v kině (8 %), sportovních zápasů (8 %) a koncertů (4 %). V neposlední řadě se objevilo i trávení volného času společným nakupováním (17 %) a zkrášlováním se (8 %).

Graf 2: Volnočasové aktivity dospívajících trávené s dalšími osobami



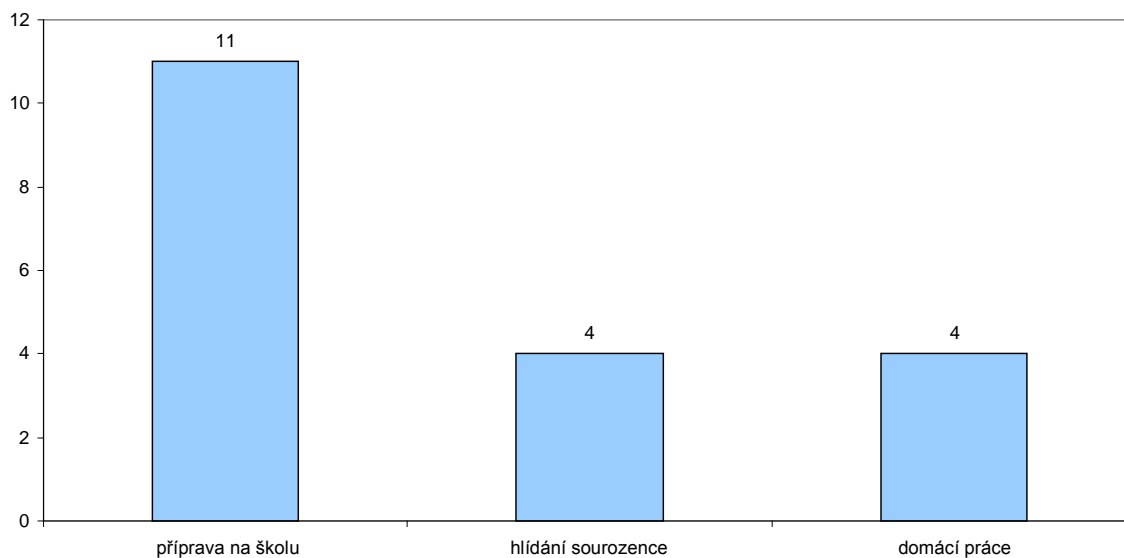
Ve volném čase, který žáci tráví jen sami se sebou, se věnují komunikování s přáteli na sociálních sítích (38 %), surfování na internetu (33 %), hraní her na počítači (25 %), sledování televize (29 %), poslechu hudby (17 %), četbě knih (13 %) a fotografování (4 %).

Graf 3: Volnočasové aktivity dospívajících trávené individuálně



Žáci do svého volného času dále zahrnuli i domácí přípravu na vyučování (46 %), starání se o sourozence (17 %) a pomoc s domácími pracemi (17 %), kdy u jednoho žáka sedmé třídy se objevilo i pomáhání na rodinném statku. Ojediněle bylo vyfotografováno lenošení žáka.

Graf 4: Povinnosti dospívajících vnímané jako volnočasové aktivity



Na jedné fotografii žáka deváté třídy se objevilo kouření cigaret.

4.4.2 Analýza rozhovorů

Frekvence trávení volného času s danými osobami

V případě vrstevníků byly odpovědi různé. Někteří vrstevníci se vídají často díky tomu, že bydlí nedaleko od sebe. Ti, kteří to k sobě nemají blízko, se vídají ve škole anebo na zájmových aktivitách. O víkendech se tito žáci často nevídají.

S užší rodinou se žáci vídají denně, s bratranci a sestřenicemi pravidelně každý týden, za prarodiči většinou jezdí o víkendech. Volný čas jako takový tráví žáci během týdne nejčastěji s rodinnými příslušníky podobného věku, o víkendech pak s rodiči a prarodiči.

Důvody voleb osob pro trávení volného času

Odpovědi byly pro trávení času s vrstevníky převážně stejné – znají se od dětství, chodili spolu do mateřské školy a pak i na základní školu, mají stejné bydliště (příp. bydlí kousek od sebe), mají společné zájmy a koníčky, rozumí si, mohou se spolu bavit o spoustě věcí, mají se rádi, jsou nejlepšími kamarády.

Pro rodinné příslušníky uváděli žáci důvody odlišné – mají je rádi, patří k nim, rozumí si s nimi, mohou se na ně obrátit, když potřebují pomoc. Se staršími sestrami se dívky cítí být velké, užijí si spoustu legrace.

Pro trávení volného času s domácími mazlíčky žáci uváděli důvody jako – mají je rádi, když se necítí dobře, zlepší jim náladu, mohou jim říkat tajemství.

5 DISKUSE

Prostřednictvím výzkumného šetření jsem mohla získat odpovědi na tři položené výzkumné otázky – jak, s kým a proč tráví dospívající z vybrané základní školy svůj volný čas.

Nejprve bych začala osobami, s kterými dospívající z vybrané základní školy tráví volný čas. Nejčastěji se jedná o vrstevníky, a to stejného pohlaví. Pouze v jediném případě se objevila fotografie vrstevníka opačného pohlaví. Vzhledem k vývojové fázi, kdy většina dospívajících hledá novou identitu, a to především odklonem od pohledu, jakým je viděli (definovali) rodiče, je logické, že se přednostně obracejí na vrstevnickou skupinu. Vrstevníci mají stejné/podobné zájmy a problémy, čímž si poskytují referenční rámec pro srovnávání se, nápodobu, experimentování, ale zároveň i sdílení svých zkušeností a poznatků. Tím si navzájem poskytují podporu, ochranu a umožňují si kompenzovat možnou citovou a sociální (sub)deprivaci vyplývající z dospívání. Vzájemná komunikace je učí vyjadřovat svůj vlastní názor, přijímat a odmítat, vyrovnávat se se svými slabostmi, vytvářet sociální vztahy. Pohlavní homogenita vrstevnických skupin je pro tuto fázi dospívání ještě typická, byť v jejím závěru dochází k proměně, především směrem k objevování oblastí intimních vztahů, které jsou vývojovým úkolem následující fáze vývoje člověka.

Další osoby, se kterými dospívající z vybrané základní školy tráví volný čas, jsou rodinní příslušníci. Na fotografiích se objevují rodiče, prarodiče, sourozenci, sestřenice a bratřenci. S rodinnými příslušníky dospívající tráví volný čas především z důvodu pravidelného kontaktu, rodinných zvyklostí a vytvořené citové vazby. Přestože se dospívající snaží hledat sami sebe mezi vrstevníky, je pro ně rodina, včetně rodičů a prarodičů, zdrojem specifických zkušeností a především zázemím, které dospívající stále potřebuje.

Pouze v jediném případě byla na fotografiích osoba, které nebyla ani vrstevníkem, ani rodinným příslušníkem. V průběhu dospívání se jedinec pravidelně setkává s dospělými v pozici učitele, trenéra, mentora. Učitel dospívajícímu poskytuje především rady a pomoc. Vzhledem ke svému poslání však učitel nenabízí ani vrstevnickou zkušenost, ani není osobou, se kterou by měl dospívající dlouhodobý a hluboký citový

vztah. Dospívající dívka v tomto případě mohla cítit obdiv k osobě učitelky, pročež ji do svých fotografií zahrnula.

Přestože bylo v zadání jasně řečeno, že na fotografiích mají být osoby, se kterými žáci tráví volný čas, byla odevzdána řada fotografií, na kterých žáci zachytili zvířata. Jednalo se o psy, kočky a v jednom případě o koně. Dospívající berou zvířata jako specifické komunikační partnery, tiché důvěrníky, kterým se mohou svěřit, aniž by se dočkali zpětné reakce očekávatelné od člověka. V čase špatné nálady se dospívající mohou v klidu vypovídat, v čase dobré nálady se mohou se zvířetem společně bavit. V případě uvedeného koně se jedná o specifický druh trávení volného času, kde zvíře je samotným základem vykonávané zájmové činnosti.

Zachycené aktivity, kterými žáci naplňují svůj volný čas, byly dvojího druhu. Na jednu stranu se jednalo o aktivity, které vyžadují přítomnost dalších osob, na stranu druhou byla vyfotografována řada aktivit, při nichž je žák sám. Nejvíce volného času tráví dospívající z vybrané základní školy se svými spolužáky v pauzách mezi vyučováním a po škole. V tomto čase dospívající nacházejí prostor pro sdílení vlastních zkušeností, srovnávání se s ostatními, zkoušení nových vzorců chování. Jak je uvedeno výše, vrstevnická komunikace a vzájemné stýkání se jsou základem pro budování identity dospívajícího. Není proto neobvyklé, že většinu volného času tráví dospívající tímto způsobem. V jistém ohledu se také může jednat o výraz klesajícího trendu aktivního trávení volného času zájmovými aktivitami, který můžeme mezi dětmi a mládeží sledovat.

Druhou nejčastější společnou volnočasovou aktivitou jsou zájmové činnosti, především sportovní a umělecké. Protože hledání identity není jen o komunikaci a sociálním učení, ale také o zjišťování vlastních možností ve vztahu k aktivitám, které se mohou stát v budoucnu zdrojem obživy jedince, ale také ve vztahu k aktivitám, v kterých bude jedinec hledat zábavu a odpočinek, je zřejmé, proč právě sportovní a umělecké aktivity skončily na pomyslném druhém místě. Navíc již v samotném dospívání tyto aktivity umožňují jedinci prožít úspěch, odreagování se od každodenních povinností, ale také neúspěch, se kterým se musí každý naučit vyrovnat.

Pokud žáci tráví svůj volný čas bez přítomnosti dalších osob, využívají nejčastěji počítač (hry, internet, sociální sítě), méně pak televizi a knihy. Většina dospívajících má nejen přístup k vlastnímu počítači s připojením na internet, ale má také založený profil na některé ze sociálních sítí. Ty slouží dospívajícím jako specifické prostředí vzájemné

komunikace. Počítačové hry, ale i sociální sítě, pro dospívající představují atraktivní způsob zábavy. O co více působí technologie realističtěji, o to více se zdá, že je dospívající vyhledávají. Významnou vlastností virtuálního prostředí, která může dospívajícím vyhovovat, je schopnost nebýt sám sebou, resp. být kýmkoli. V době, kdy se jedinec hledá, je přitažlivost virtuálních masek obrovská. Dlouhodobý pobyt ve virtuálním prostředí má však i svou odvrácenou stranu – dospívající ztrácejí některé důležité sociální a komunikační dovednosti a nekonečná variabilita virtuálního prostředí může neúměrně oddalovat přijetí zdravé a životaschopné identity jedincem.

Zajímavé je, že žáci zařadili mezi volnočasové aktivity i některé své povinnosti – příprava na vyučování, hlídání mladších sourozenců, domácí práce. Je otázkou, jak dospívající skutečně vnímají pojem volného času a volnočasových aktivit. Je možné, že jejich uchopení je odlišné, tudíž i v rámci uvedených aktivit spatřují něco, co je z hlediska trávení volného času naplňuje. Případně mohlo dojít k prostému nepochopení instrukce, kdy byl za volný čas dospívajícím brán veškerý mimoškolní čas. Ať tak či onak, práce nenabízí dostatek prostoru k dalšímu diskutování této otázky a spíše otevírá téma pro další badatele.

Důvody, proč dospívající z vybrané základní školy tráví volný čas právě s těmi osobami, které vyfotografovali, jsou různé. U vrstevníků jednoznačně převažují důvody spjaté s vytvořeným hlubokým citovým vztahem, který má delší trvání, ale také důvody vyplývající z hlavního vývojového úkolu dospívání – hledání identity. U rodinných příslušníků jsou důvody poměrně jednoznačné – rodiče jsou pro žáky zázemím, kde najdou oporu a pomoc, což znamená vytvořené citové vazby, které žáky naplňují. Volnočasové aktivity zde mohou být určitým ventilem, který upouští tlak vyplývající z krize dospívání na obou stranách. Ve vztahu k sourozencům, bratrancům a sestřenicím pak platí stejné důvody jako u vrstevníků. Ve vztahu ke zvířatům jsou důvody trávení volného času s nimi také jasné – nemá tvář je adolescentovi účinným zpovědníkem, zdrojem rozptýlení a zlepšení nálady.

6 ZÁVĚR

Bakalářskou práci jsem chtěla zjistit, s kým žáci druhého stupně vybrané základní školy tráví volný čas a jak s nimi tráví volný čas. Chtěla jsem získat výčet důležitých osob, se kterými dospívající na druhém stupni vybrané základní školy tráví volný čas, prostřednictvím fotografií, tedy techniky, která je této skupině blízká a může je více motivovat ke spolupráci. Na základě následných rozhovorů jsem chtěla zjistit důvody, proč právě s těmito lidmi dospívající tráví volný čas.

Ve výzkumném šetření jsem zjistila, že nejdůležitější skupinou pro žáky druhého stupně vybrané základní školy jsou vrstevníci stejného pohlaví. S vrstevníky tráví nejvíce svého času ve škole i po škole. Nejčastěji uváděné důvody pro tuto skupinu jsou na bázi emocionální (jedinci se dlouho znají, jsou dlouholetými kamarády) a sociální (mají společné zájmy, rozumí si). Druhou skupinou osob jsou rodinní příslušníci, především rodiče, sourozenci, bratřenci a sestřenice. Zde žáci nejčastěji uváděli emocionální důvody (patří k sobě), ale také potřebu opory a pomoci, která je ze strany rodiny nezištná. Poslední skupinou osob, poněkud atypickou, jsou domácí mazlíčci (psi a kočky). Žáci se zvířaty tráví volný čas, protože se s nimi cítí dobře, mají je rádi a mohou se jim bez výčitek svěřovat.

Z výzkumného šetření vyplynulo i to, co žáci dělají ve volném čase sami, tedy bez přímé účasti dalších osob. Nejčastěji komunikují skrze sociální sítě, surfují na internetu, hrají počítačové hry, sledují televizi a poslouchají hudbu.

Pro mě překvapivým zjištěním bylo uvedení některých povinností, které žáci mají, jakožto způsobů trávení volného času. Jednalo se především o domácí přípravu do školy, pomoc s domácími pracemi a hlídání mladších sourozenců. V tomto směru by bylo zajímavé zjistit, jak dospívající pojmají volný čas, jak jej pro sebe definují a kde se mohou nalézat odlišnosti jejich pojetí od odborného vymezení dané oblasti. To už je však úkol pro někoho jiného.

Samozřejmě to není jediný směr, ve kterém by se dal zkoumat volný čas dospívajících. Mě samotnou by například zajímalo, kolik času žáci věnují jednotlivým volnočasovým činnostem, důvody, které je k tomu vedou, a zda si uvědomují dopady těchto voleb na sebe a na své okolí.

Přestože zjištění výzkumného šetření nejsou nijak objevná ve vztahu k teoretickému poznání, v podstatě jej potvrzují, mají především pro mě a pro osoby, které s dospívajícími vybrané základní školy pracují, velký přínos. Vedle potvrzení důležitosti vrstevnického kolektivu i ve vztahu k trávení volného času dospívajícími, je příjemným zjištěním, že rodina je nadále důležitým prvkem volného času těchto jedinců. Pro mě je osobním přínosem uvědomění si, že nejen osoby, ale i další prvky v životě dospívajícího hrají důležitou roli v trávení jeho volného času. Ať už se jedná o možnost vypovídat se svému zvířeti, či uvědomovat si důvody, které jedince vedou k jeho životním volbám.

7 SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.

Informace o naší škole. In: *Masarykova základní škola Debr* [online]. [vid. 25. 6. 2012]. Dostupné z: <http://www.skoladebr.cz/o%20skole.html>

MACEK, P., 2003. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P., LACINOVÁ, L., eds., 2006. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-7364-034-1.

Maslowova pyramida, 2012. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. 21. 6. 2012 [vid. 25. 6. 2012]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida

PÁVKOVÁ, J., et al., 2002. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.

PICHAUD, C., THAREAUOVÁ, I., 1998. *Soužití se staršími lidmi: praktické informace pro ty, kdo doma pečují o staré lidi, i pro sociální a zdravotnické pracovníky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-184-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

SPOUSTA, V., et al., 1996. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1274-9.

STRNADOVÁ, V., 2009. *Kurz psychologie I: přehled základních témat moderní psychologie*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-599-3.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V., 1995. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-901737-9-9.

8 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Letáky

Příloha 2 – Otázky pro rozhovory

Příloha 3 – Fotografie

PŘÍLOHA 1 – LETÁKY

S kým tráviš volný čas Ty?

Kdy?

Jak?

Kde?

- ✓ Během 1 týdne nafot' 20 fotografií, s jakými lidmi tráviš volný čas....
- ✓ Dej své fotce název, podtitulek...
- ✓ Pokud máš nějaké dotazy piš: ellenn@email.cz

S kým tráviš volný čas Ty??

Jak?

Kde?

Kdy?

S kým?

- ✓ Během 1 týdne nafot' 20 fotografií, s jakými lidmi tráviš volný čas....
- ✓ Dej své fotografii název, titulek....
- ✓ Přines fotky na flash disku

✓ Pokud máš dotazy piš: ellenn@email.cz

PŘÍLOHA 2 – OTÁZKY PRO ROZHOVORY

6. třída – žákyně č. 1

1. Jak často trávíš volný čas se spolužačkami?
2. O čem se bavíte?
3. Bydlíte ve stejné vesnici?
4. Ty i tvé kamarádky máte rády hokej, máte ještě jiné společné koníčky?
5. Jak se jmenuje tvůj pes?
6. Proč s ním trávíš volný čas?

6. třída – žákyně č. 2

1. Jak trávíš volný čas s kamarádkami?
2. Proč s kamarádkami trávíš svůj volný čas?
3. Co většinou děláš na sociální síti Facebook?
4. Kolik času věnuješ svému pejskovi?

6. třída – žákyně č. 3

1. S kým chodíš do kina?
2. Do jakého kroužku chodíš do domu dětí a mládeže?
3. Chodíš tam s nějakou kamarádkou – spolužačkou?
4. S kým jsi pekla cukroví?
5. Jak s nimi trávíš volný čas?
6. Proč s nimi trávíš volný čas?

6. třída – žák č. 4

1. Jak dlouho se věnuješ hokeji?
2. Máš nějaké hokejové kámoše, se kterými trávíš svůj volný čas?
3. Jak s nimi trávíš volný čas?
4. Proč s nimi trávíš volný čas?
5. Jak trávíš volný čas s Lukášem (bratranec)?
6. Proč s ním trávíš volný čas?

6. třída – žák č. 5

1. Podle fotek s rodiči trávíš hodně volného času, jak trávíš volný čas s rodiči?
2. Proč s nimi trávíš volný čas?
3. Jak často se vídáš se spolužáky mimo školu?
4. Jak se spolužáky trávíš volný čas?

6. třída – žák č. 6

1. Jak trávíš volný čas se svým spolužákem?
2. Hraješ hodně her na počítači?
3. Jak často se vídáš s vrstevníky z fotbalu?
4. Vídáš se s nimi i jinde než na fotbale?
5. Jak trávíš volný čas se sestrou?
6. Proč s ní trávíš volný čas?

7. třída – žákyně č. 7

1. Volný čas trávíš se svými spolužačkami?
2. Jak často se vídáte mimo školu?
3. Co většinou řešíte?
4. Bydlíte ve stejné vesnici?
5. Jsou pro tebe důležité?

7. třída – žákyně č. 8

1. S kým chodíš na procházky?
2. Jak se svými spolužačkami trávíš volný čas?
3. Jak si vysvětluješ, že s nimi trávíš spoustu volného času?
4. Jaký děláš sportovní kroužek?
5. Co ráda fotíš?

7. třída – žákyně č. 9

1. Jak trávíš volný čas se spolužačkou?
2. Trávíš ještě s někým dalším svůj volný čas?
3. Jak si vysvětluješ, že s nimi trávíš volný čas?

7. třída – žákyně č. 10

1. Na fotce, kterou jsi mi poslala, jsi vyfocená s kamarádkou, která je zároveň i tvá spolužačka?
2. Jak spolu trávíte volný čas?
3. S kým ještě trávíš volný čas?
4. Jak si vysvětluješ, že s těmito lidmi trávíš volný čas?
5. Jak trávíš volný čas se starší sestrou?

7. třída – žák č. 11

1. S kým hraješ air softbal?
2. Hlídáš sestru rád?
3. Trávíš s rodinou hodně času?
4. Jaké jsou důvody, že s těmito lidmi trávíš volný čas?

7. třída – žák č. 12

1. Jak trávíš volný čas s rodiči?
2. Proč s nimi trávíš volný čas?
3. Věnuješ se nějakému kroužku?
4. S kým ještě trávíš volný čas?
5. Co děláte ve volném čase.

8. třída – žákyně č. 13

1. Na fotografiích jsi s kamarádkami, předpokládám, že to jsou i tvé spolužačky?
2. Jak s nimi trávíš volný čas?
3. O čem se bavíte?
4. Proč s nimi trávíš volný čas?
5. Chodíš na nějaký zájmový kroužek?
6. Jak často se věnuješ zájmovému kroužku?
7. Z fotografie je poznat, že komunikuješ s někým přes Skype? S kým?

8. třída – žák č. 14

1. Jak trávíš volný čas s kamarády?
2. Jak často trávíš volný čas se zvířaty?
3. S čím doma pomáháš?
4. Jak si vysvětluješ, že s těmito lidmi trávíš volný čas?

8. třída – žák č. 15

1. Jaké máš s bráchou společné zájmy?
2. S kým hraješ air softbal?
3. Bratranec bydlí poblíž tvého bydliště?
4. Trávíš s ním hodně času?
5. Jaké jsou důvody, že s ním trávíš volný čas?

8. třída – žák č. 16

1. S kým hraješ míčové hry?
2. S kým chodíš ven?
3. Jak si vysvětluješ, že s nimi trávíš volný čas?
4. Věnuješ se hasičům, jak často se vídáte?

9. třída – žákyně č. 17

1. S kým si povídáš přes Skype?
2. Vidíte se se spolužáky i mimo školu?
3. Jaké aktivity děláte?
4. Jak často máš trénink?
5. Jak si vysvětluješ, že s těmito lidmi trávíš volný čas?

9. třída – žákyně č. 18

1. Trávíš hodně svého času se sestrami?
2. Jak s nimi trávíš volný čas?
3. Jak si vysvětluješ, že trávíš hodně času s Denčou a Adélou (spolužačky)?
4. Co děláte?
5. Staráš se o psa sama?

9. třída – žákyně č. 19

1. S jakými lidmi si píšeš přes Skype, Facebook?
2. Vídáš se s těmi lidmi i venku?
3. Jak si vysvětluješ, že trávíš volný čas s koňmi?
4. S kým ještě trávíš svůj volný čas?
5. Proč s nimi trávíš volný čas?

9. třída – žákyně č. 20

1. Ráda se staráš o miminko?
2. Je to tvá sestra nebo někdo jiný?
3. Jak často trávíš volný čas s klukem, co je na fotkách?
4. Je to spolužák?
5. Jak si vysvětluješ, že s ním trávíš volný čas?

9. třída – žákyně č. 21

1. Jak často se vídáš se sestrou?
2. Jak spolu trávíte volný čas?
3. Jak si vysvětluješ, že právě se sestrou trávíš nejvíce času?
4. S kým ještě trávíš volný čas?

9. třída – žákyně č. 22

1. Jak často chodíš na trénink?
2. Zbyde ti nějaký volný čas na trávení s kamarádkami?
3. S kým trávíš volný čas?
4. Jak s nimi trávíš volný čas?
5. Jak trávíš volný čas s rodiči?
6. Proč s těmito lidmi trávíš volný čas?

9. třída – žák č. 23

1. Zajímáš se hodně o hudbu? Chodíš do nějakého kroužku?
2. S kým trávíš volný čas?
3. Jak s nimi trávíš volný čas?
4. Jak si vysvětluješ, že právě s těmito lidmi trávíš volný čas?

9. třída – žák č. 24

1. S kým hraješ air softbal?
2. Jak s nimi jinak trávíš volný čas?
3. Jak si vysvětluješ, že s těmi lidmi trávíš volný čas?
4. Co děláš ve svém volném čase sám?

PŘÍLOHA 3 – FOTOGRAFIE

Vzhledem k platné právní úpravě zde nejsou uvedeny fotografie žáků. K nahlédnutí jsou na elektronickém nosiči, který je součástí bakalářské práce uložené v Univerzitní knihovně Technické univerzity v Liberci.